

Nina Bröcher

Beratungssituation von Lehrkräften berufsbildender Schulen im Land Berlin

Book Part, Published version

This version is available at <http://dx.doi.org/10.14279/depositonce-5666>.

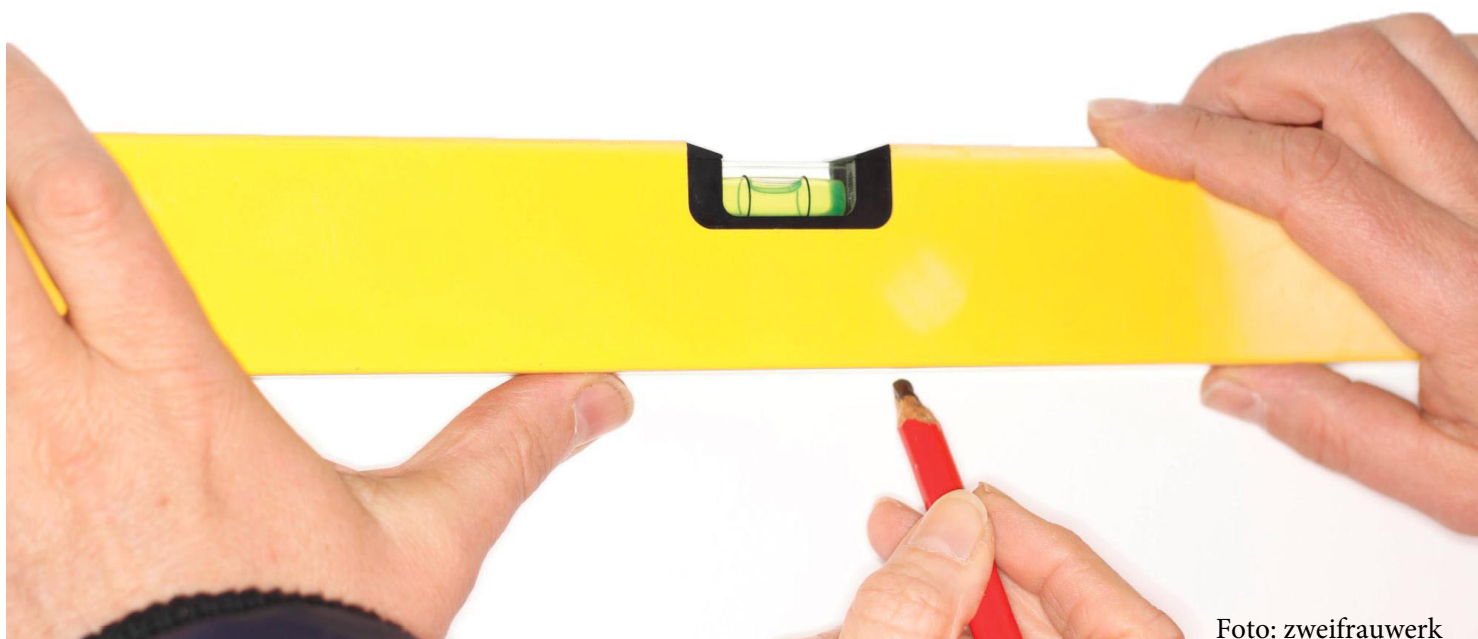


Foto: zweifrauwerk

Suggested Citation

Bröcher, Nina: Beratungssituation von Lehrkräften berufsbildender Schulen im Land Berlin. - In: Mahrin, Bernd (Ed.): Wertschätzung – Kommunikation – Kooperation : Perspektiven von Professionalität in Lehrkräftebildung, Berufsbildung und Erwerbsarbeit; Festschrift zum 60. Geburtstag von Prof. Dr. Johannes Meyser. - Berlin: Universitätsverlag der TU Berlin, 2016. - ISBN: 978-3-7983-2820-4 (print), 978-3-7983-2821-1 (online). - pp. 114–126. - DOI: 10.14279/depositonce-5004.

Terms of Use

This work is licensed under a CC BY 4.0 License (Creative Commons Attribution 4.0). For more information see <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>.

BERATUNGSSITUATION VON LEHRKRÄFTEN BERUFSBILDENDER SCHULEN IM LAND BERLIN

1 Vorbemerkung

Professionelle Beratungsangebote für Lehrpersonen an Schulen erfüllen spezifische Funktionen im Rahmen der Personal- und Organisationsentwicklung sowie der gesundheitlichen Prävention (vgl. Böttcher 1995, 91; Klein 1997, 64; Arens/Gerke 2014, 8). Beratung ist somit nicht nur Aufgabe der einzelnen Lehrperson im Sinne des Strukturplans für das deutsche Bildungswesen aus dem Jahre 1970, sondern darüber hinaus als spezifisches Konzept der Fortbildung Teil der Professionalisierung. Als solche ist sie in ihren unterschiedlichen Formen in der Schule stärker auszubauen und zu vernetzen. Dazu bedarf es einerseits adäquater Beratungsangebote und andererseits Bereitschaft seitens der Lehrkräfte diese Angebote wahrzunehmen.

2 Beratung als Entwicklungsaufgabe – Ergebnisse einer Exploration

Im folgenden Beitrag werden Ergebnisse einer quantitativen Erhebung zur Beratungssituation von Lehrkräften der berufsbildenden Schulen des Landes Berlin präsentiert. Dabei wird ein erweiterter Beratungsbegriff angewendet, der sowohl die professionelle, schulinterne Beratung durch Beratungslehrkräfte und Sozialpädagoginnen/Sozialpädagogen einschließt als auch die externe (z. B. durch freiberuflich tätige Beraterinnen/Berater oder Beratungsunternehmen) und semi-externe Beratung durch Schulaufsicht, Schulinspektion, Schulleitung, Schulpsychologie sowie Lehrkräftefort- und Weiterbildung. Letztere ist in Berlin, im Gegensatz zu einigen anderen Bundesländern, der Schulaufsicht unterstellt (vgl. Lindemann 2010, 33). Semi-externe Beratung bezeichnet somit Beratungspersonen, die in unterschiedlicher Form mit dem Bildungssystem beziehungsweise der Bildungsadministration verbunden sind (vgl. Knauf/Goecke/Rauh 2010, 176).

Die quantitative Erhebung geht der Frage nach, welche Beratungsangebote den Lehrenden grundsätzlich von Seiten des Berliner Schulsystems zur Verfügung stehen. Dazu wurden im Frühjahr 2014 insgesamt 53 Schulleiterinnen und Schulleiter aller öffentlichen berufsbildenden Schulen des Landes Berlins (35 Oberstufenzentren, 18 weitere berufliche Schulen) aufgefordert, sich an der Befragung mittels eines halbstandardisierten online-Fragebogens zu beteiligen. Der Befragungszeitraum erstreckte sich über fünf Wochen von Ende Februar bis Ende Mai 2014. Die Ausschöpfungsquote betrug mit 22 Fragebögen 41,5 Prozent.

Ziel der Studie war es, einen ersten Überblick über das Untersuchungsfeld zu erlangen, zu dem bis dahin keine empirischen Untersuchungen für das Land Berlin vorlagen. Die Ergebnisse der quantitativen Erhebung sollen Hinweise darauf geben, in welchen Bereichen Entwicklungsbedarf besteht und wo strukturelle beziehungsweise institutionelle Hindernisse liegen.

Unter den eingegangenen Fragebögen waren 18 Oberstufenzentren (Berufsbildende Schule, in der unter einem Dach verschiedene Bildungsgänge eines Berufsfeldes zusammengefasst sind) und zwei kombinierte berufliche Schulen sowie zwei Berufliche Schulen mit sonderpädagogischen Aufgaben. Damit haben sich insgesamt jeweils 50 Prozent der Oberstufenzentren und beruflichen Schulen mit sonderpädagogischen Aufgaben beteiligt, während kombinierte berufliche Schulen mit 22 Prozent sowie Fach- und Sonderschulen mit jeweils null Prozent deutlich unterrepräsentiert beziehungsweise überhaupt nicht repräsentiert werden (Tab. 1) (vgl. Senatsverwaltung für Bildung 2011).

Tab. 1: Stichprobe und Rücklauf nach Schulform

Schulform	Stichprobe	Rücklauf	
Oberstufenzentrum	36	18	50 %
kombinierte berufliche Schule	7	2	29 %
berufliche Schule mit sonderpädagogischen Aufgaben	4	2	50 %
Sonderschule	5	0	0 %
Fachschule	1	0	0 %
Gesamt	53	22	41,5 %

Auch hinsichtlich der Berufsfelder werden nicht alle Bereiche gleichmäßig vertreten. Da die berufsbildenden Schulen zur schematischen Strukturierung nach wie vor auf die Berufsfelder der beruflichen Grundbildung zurückgreifen, dient dieses Modell auch im Folgenden als Grundlage. So werden die Berufsfelder Bautechnik, Chemie, Physik, Biologie und Körperpflege zu 100 % repräsentiert, während die restlichen Berufsfeldkategorien zwischen 27 % und 70 % rangieren. Vor diesem Hintergrund sind die Ergebnisse dieser Erhebung nicht repräsentativ, bieten jedoch eine erste Orientierung im bislang wenig erforschten Feld der Beratung von Lehrkräften an öffentlichen beruflichen Schulen.

2.1 Schulinternes Beratungsangebot

Schulinterne professionelle Beratung von Lehrkräften an beruflichen Schulen stützt sich auf eine spezifisch erworbene Beratungskompetenz und Qualifizierung der jeweiligen Beraterinnen und Berater. Welche Personengruppen unter welchen Rahmenbedingungen in diesem Bereich aktiv sind, wurde zum einen über die Schulprogramme und zum anderen im Hinblick auf das Vorhandensein und die Tätigkeit von Sozialpädagoginnen/Sozialpädagogen und Beratungslehrkräften abgefragt. Das Aufgabengebiet letztgenannter Akteure sieht die Beratung von Lehrkräften als Teil der Systemberatung ausdrücklich vor (vgl. Senatsverwaltung für Bildung 2013, 7). Ausgehend von diesem Sachverhalt wird den Beratungslehrkräften eine besondere Rolle für die schulinterne professionelle Beratung der Lehrkräfte zugeschrieben.

2.1.1 Beratung als Teil des Schulprogramms

Gemäß dem Berliner Schulgesetz (SchulG, § 8 Abs. 1) ist jede Schule dazu angehalten ein individuelles Schulprogramm auszuarbeiten, welches unter anderem

Auskunft gibt über den spezifischen „Beratungs- und Fortbildungsbedarf sowie die erforderlichen Maßnahmen zur Organisationsentwicklung und zur Personalentwicklung“ (ebd., Abs. 2). Dennoch ist die Beratung von Lehrkräften lediglich bei fünf der befragten Schulen (23 %) im Schulprogramm verankert. Weitere fünf Schulen beabsichtigen dies in nächster Zeit zu tun.

Nach den oben genannten Schulprogrammen erfolgt die Beratung von Lehrkräften in den meisten Fällen schulintern durch andere Lehrkräfte mit besonderen Aufgaben beziehungsweise mit spezifischer Weiterbildung. Dazu zählen Kontaktlehrkräfte für Suchtprophylaxe, Schulberatungslehrkräfte, Beratungslehrkräfte, Vertrauenslehrkräfte und Lehrkräfte der Sonderpädagogik. Auch Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen werden als Ansprechpartner für Lehrkräfte genannt. Als konkrete Beratungsformen werden (Einzel-)Beratung, Mediation, Supervision und Coaching genannt. Externe Beratung findet nur in einem Fall Erwähnung.

Welche Gründe zur geringen Präsenz von Beratung in den einzelnen Schulprogrammen führen, lässt sich nicht genau sagen. Vor allem finden jedoch solche Beratungsprozesse und -personen Erwähnung, die bereits an der Schule etabliert sind. Es bleibt somit bei einer Bestandsanalyse, während Beratung als Entwicklungsvorhaben beziehungsweise organisatorische Schwerpunktsetzung offensichtlich eine untergeordnete Rolle spielt.

2.1.2 Beratung durch Beratungslehrkräfte und Sozialpädagoginnen/Sozialpädagogen

Beratungslehrkräfte und Sozialpädagoginnen/Sozialpädagogen nehmen Beratung als spezifisch professionelle Rolle wahr und durchlaufen eine dementsprechende Qualifizierung. Ermäßigungsstunden für Beratungslehrkräfte werden von der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft zentral festgelegt und in Abhängigkeit von der Zahl der Schülerinnen und Schüler vom zuständigen schulpsychologischen Beratungszentrum auf die Schulen verteilt. In der Regel benennt jede Schule mindestens eine Beratungslehrkraft. So auch, mit Ausnahme einer Berufsschule mit sonderpädagogischen Aufgaben, alle Schulen der Stichprobe ($n = 21$, 96 %). In sechs Schulen (27 %) teilen sich dieses Amt zwei Lehrkräfte. Ein Oberstufenzentrum verfügt über vier Beratungslehrkräfte. Zur Beratung der Lehrkräfte setzen 94 Prozent der Beratungslehrkräfte schwerpunktmäßig das Instrument der Einzelfallberatung ein. Gut die Hälfte der Beratungslehrkräfte bietet darüber hinaus auch kollegiale Gruppenberatung an. Fortbildungen werden von 39 Prozent der Beratungslehrkräfte angeboten. Weitere 50 Prozent leisten darüber hinausgehende Arbeit wie beispielsweise die Begleitung von Schulentwicklungsprozessen in Form von Gruppenleitertätigkeiten, Teamentwicklung oder Konfliktmoderation (vgl. Grewe/Binder 2001).

Auch Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen stehen in verschiedenen Schulen als Ansprechpartner für Lehrkräfte zur Verfügung. Nach mündlicher Aussage einer Lehrerin erfolgt deren Zuteilung auf Grundlage der gemeldeten Lernmittelbefreiungen und des Anteils an Schülerinnen und Schülern nichtdeutscher Herkunft und ist somit eindeutig an die jeweilige Schülerklientel geknüpft. Von den befragten Schulen können fünfzehn (68 %) auf eine sozialpädagogische Unterstützung zurückgreifen. Bei den Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen ergibt sich ein ähnliches Bild wie bei den Beratungslehrkräften: Fast alle führen Einzelfallberatungen durch (93 Prozent), jeweils 43 Prozent bieten kollegiale Grup-

penberatungen und Fortbildungen an und jede/r zweite erfüllt weitere Aufgaben (Abb. 1).

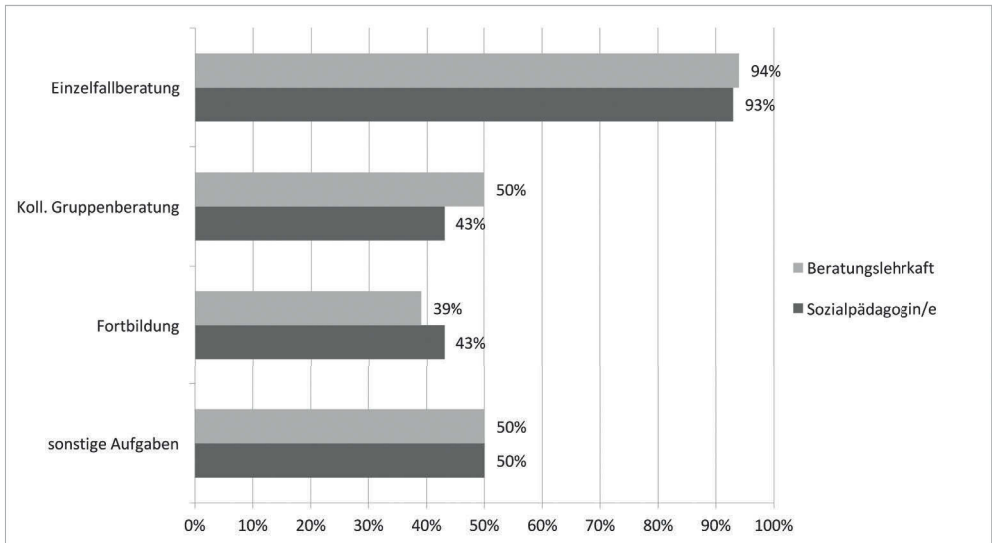


Abb. 1: Formen der Beratung von Beratungslehrkräften und Sozialpädagoginnen/Sozialpädagogen (Nina Bröcher)

Es wird deutlich, dass Beratungslehrkräfte und Sozialpädagoginnen/Sozialpädagogen mit vergleichbaren Schwerpunkten als Ansprechpartner für Beratungsanliegen zur Verfügung stehen. Inwieweit dieses Angebot von den Lehrkräften akzeptiert und nachgefragt wird, ist noch nicht abschließend geklärt.

2.1.3 Kollegiale Gruppenberatung

Wie oben dargelegt sind kollegiale Gruppenberatungen ein häufig genutztes Instrument. Das „[P]raktizieren kollegialer Beratung als Hilfe zur Unterrichtsentwicklung und Arbeitsentlastung“ (KMK 2014, 13) gilt als ein Standard für die praktischen Ausbildungsabschnitte in der Lehrkräftebildung des Kompetenzbereichs „Innovieren“, welches Grundlage des Berliner Lehrkräftebildungsgesetzes ist. Eine konkrete Beratungsform wird nicht genannt. Kollegiale Gruppenberatung gilt jedoch als ein wichtiges und geeignetes Instrument der Professionalisierung und gesundheitlichen Prävention (vgl. Arens/Gerke 2014, 8; Beck 2000, 13). Lediglich in drei Oberstufenzentren (14 %) existiert eine durch Lehrkräfte eigenständig geleitete Gruppenberatung. Welche schulexternen Akteure darüber hinaus in diesem Bereich tätig sind und wie hoch der durch die Schulleitungen geschätzte Bedarf an kollegialer Gruppenberatung ist, wird im Folgenden dargestellt.

2.2 (Schul-)externes und semi-externes Beratungsangebot

Neben der oben aufgeführten internen Beratung von Lehrkräften nehmen zweidrittel der Schulen ($n = 15$) auch externe beziehungsweise semi-externe Beratungsangebote in Anspruch. Der überwiegende Teil dieser Beratungen findet unabhängig von Schulentwicklungsprojekten statt.

2.2.1 Berufliches Umfeld und Beratungsform

Die externen und semi-externen Beraterinnen und Berater rekrutieren sich zu großen Teilen aus der freiberuflichen Beratertätigkeit (26 %), der Lehrerfortbildung (24 %) und dem Schulpsychologischen Dienst (24 %). Rund jede siebte Schule (14 %) gab zudem an, sich durch Lehrkräfte und Schulleiter anderer Schulen beraten zu lassen (Abb. 2).

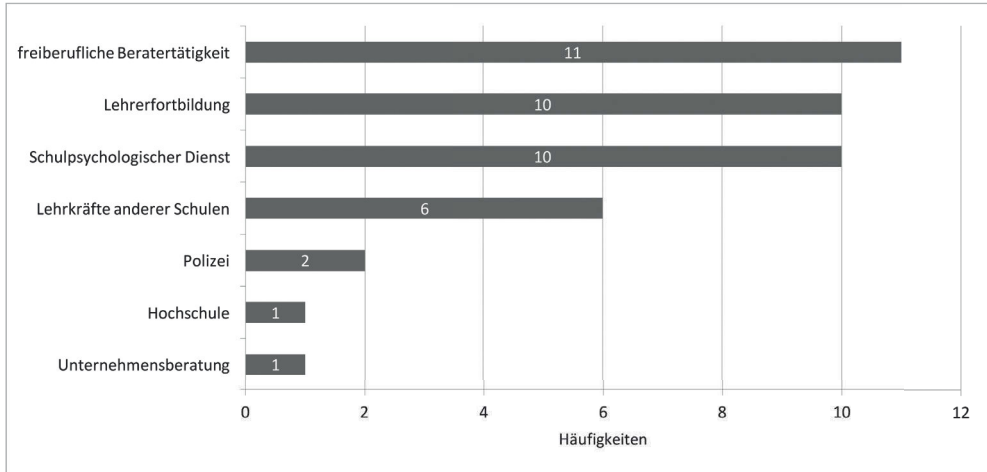


Abb. 2: Berufliches Umfeld externer und semi-externer Beraterinnen und Berater (Nina Bröcher)

Der hohe Anteil an Beraterinnen und Beratern aus der Lehrerfortbildung korreliert mit der durchgeführten Beratungsform. Mit 22 Prozent bilden Fortbildungsveranstaltungen die häufigste Form externer Beratung (Abb. 3). Hierbei handelt es sich sehr wahrscheinlich vor allem um Experten- oder Fachberatungen (vgl. Schein 1990), in der es um die Präsentation konkreter Lösungsvorschläge für spezifische Problemstellungen geht. Weitere zwölf Prozent der Schulen gaben an, externe Beratung in Form kollegialer Gruppenberatung oder als Einzelgespräche bei individuellen Problemstellungen durchzuführen. Mit jeweils zehn Prozent sind Beratungsgespräche mit der Schulleitung, Gespräche mit der Steuergruppe als Steuerungsorgan von Schulentwicklungsprozessen und die Entwicklung von Konzepten für bestimmte pädagogische Aspekte mit einzelnen Lehrkräftegruppen ebenfalls häufige Beratungsformen. Die Einübung bestimmter Praxisformen mit Lehrkräften und die individuelle Unterstützung bei der Unterrichtsgestaltung weisen mit sechs und zwei Prozent die geringste Bedeutung als Beratungsform auf. Demnach spielt die Beratung von Lehrkräften bei der individuellen Unterrichtsentwicklung nach dem Referendariat zumindest in Form externer und semi-externer Beratung kaum eine Rolle.

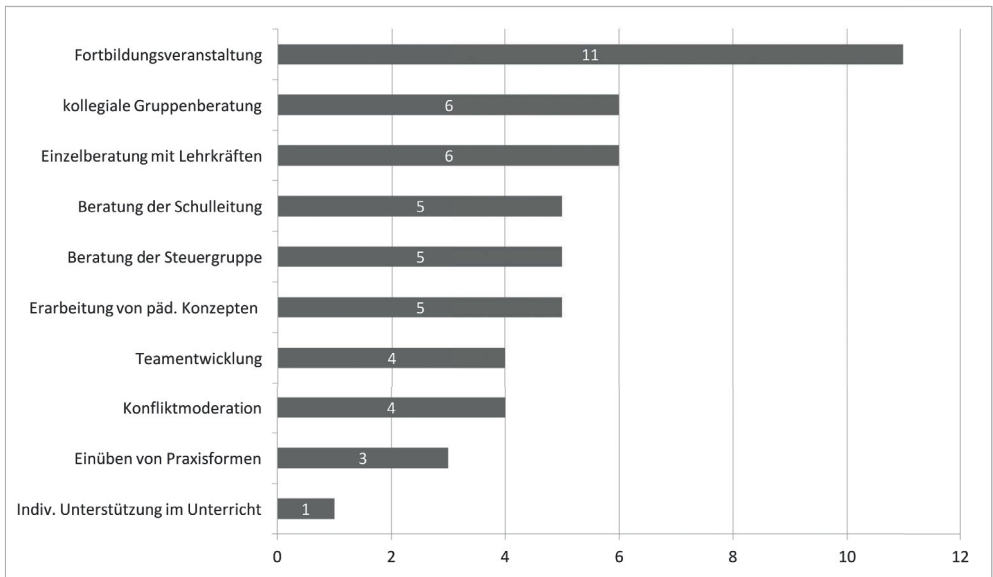


Abb. 3: Beratungsformen externer und semi-externer Beratung (Nina Bröcher)

2.3 Beratungsbedarf

Die Schulleitungen wurden auch gefragt, wie hoch sie den Beratungsbedarf für bestimmte Bereiche an ihrer Schule sehen (Abb. 4) und welche Akteure ihrer Meinung nach über die größte Expertise dafür verfügen. Dabei fällt auf, dass die Mehrheit der Schulleitungen einen hohen bis sehr hohen Beratungsbedarf (73 %) bei der Teamentwicklung im Kollegium sieht. Nur 27 Prozent urteilen, es gebe in diesem Bereich wenig Bedarf. Freiberufliche Beraterinnen und Berater werden mit 55 Prozent mehrheitlich als diejenigen mit der größten Expertise angesehen. Mit immerhin 18 Prozent folgt das Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LiSuM) als semi-externer Anbieter.

Auch der Bedarf an kollegialer Gruppenberatung und Einzelgesprächen für Lehrkräfte zu individuellen Problemstellungen wird von den Schulleitungen verhältnismäßig hoch eingeschätzt. So sehen gut 68 Prozent der Schulleitungen einen hohen bis sehr hohen Bedarf in diesen Bereichen, und das trotz der existierenden Angebote von Seiten der Sozialpädagoginnen/Sozialpädagogen und Beratungslehrkräfte. Als Akteure mit der größten Expertise für kollegiale Beratungsprozesse werden erneut freiberuflich tätige Beraterinnen und Berater (36 %) genannt. Gerade einmal 14 Prozent der Schulleitungen sprechen Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen eine ausreichende Eignung für diese Form der Beratung zu. Beratungslehrkräfte finden überhaupt keine Erwähnung.

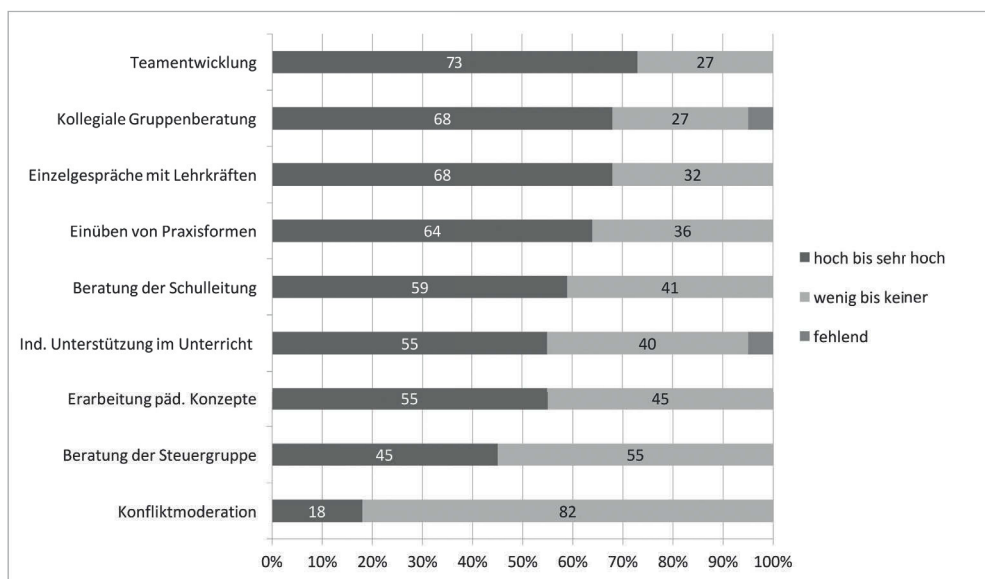


Abb. 4: Beratungsbedarf aus Sicht der Schulleitungen (Nina Bröcher)

Ähnlich sieht es bei der Einzelberatung von Lehrkräften zu individuellen Problemstellungen aus. Lediglich neun Prozent der Schulleitungen halten Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen beziehungsweise Beratungslehrkräfte für geeignet diese Aufgabe wahrzunehmen. Demnach wird die Expertise der Beratungslehrkräfte und Sozialpädagoginnen/Sozialpädagogen für Beratungsprozesse der Schul- und Personalentwicklung von den Schulleitungen insgesamt als eher gering eingeschätzt (vgl. Abb. 5). Dies mag daran liegen, dass der hauptsächliche Aufgabenschwerpunkt beider Gruppen nach wie vor in der schülerbezogenen Beratung zu verorten ist. Stattdessen sehen sich die Schulleitungen selbst als geeignetste Vertreter für diese Form der Beratung (36 %). Freiberuflich tätige Beraterinnen und Berater folgen mit 23 Prozent an zweiter Stelle zusammen mit dem Schulpsychologischen Dienst. Während Schulleitungen somit für sich selber eine externe und unabhängige Beratung beanspruchen, befürworten sie zu großen Teilen eine schulinterne und in der Hierarchie asymmetrische Beratung ihrer Lehrkräfte. Zumindest aus beratungstheoretischer Perspektive ist ein solches Verhältnis bedenkenswert (vgl. Bessoth 1992, 12).

Für die individuelle Unterstützung im Unterricht und die Erarbeitung pädagogischer Konzepte sehen immerhin 55 Prozent der Schulleitungen einen Beratungsbedarf. Zugleich kann für beide Bereiche die geringste Beratungsaktivität festgestellt werden (Abb. 3). Als geeignete Beraterinnen/Berater werden mit über 30 Prozent Lehrkräfte und Schulleitungen anderer Schulen sowie die Seminarleitungen (um die 27 %) genannt.

Wenig bis keinen Bedarf sieht die Mehrheit der Schulleitungen bei der Unterstützung der Steuergruppe und in der Moderation von Konflikten im Kollegium. Für die Moderation von Konflikten im Lehrerkollegium sind nach Ansicht der befragten Schulleitungen zu gleichen Teilen (27 %) freiberufliche Berater sowie die Schulleitung selbst geeignete Ansprechpartner. Auch für die Beratung der Steuergruppe scheinen Schulleiterinnen und Schulleiter

beziehungsweise Lehrkräfte anderer Schulen die größte Wirkung (41 %) zu erwarten.

Den Ergebnissen nach besteht ein großes Bedürfnis nach schulexterner, unabhängiger Beratung, welche nicht zwingend in die eigenen schulischen Strukturen eingebunden ist (Abb. 5).

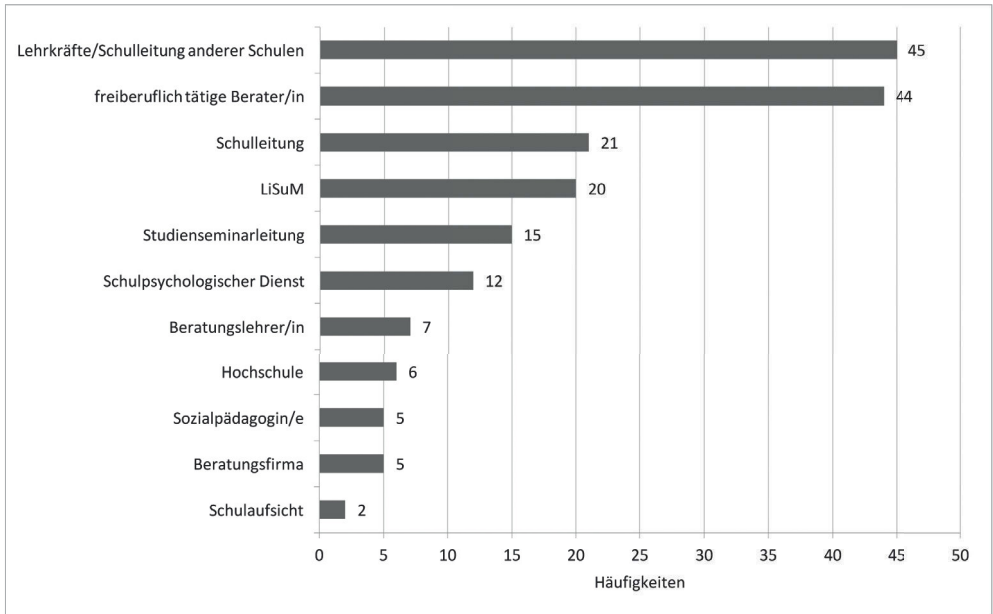


Abb. 5: Beraterinnen/Berater mit der größten Expertise unabhängig vom Beratungsanlass (Nina Bröcher)

2.4 Beratungskultur in berufsbildenden Schulen

Für die Erhebung der Beratungskultur an Schulen wurde ein Index aus mehreren Fragen gebildet, der die allgemeine Offenheit gegenüber Beratung im Kollegium beschreibt (vgl. Böttcher 1995; Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 1996). Dazu zählen:

- Item 1: Bereitschaft zur Selbstreflexion und -evaluation des eigenen Unterrichts,
- Item 2: Offenheit gegenüber externer Beratung,
- Item 3: Ansprechen von Problemen innerhalb des Kollegiums,
- Item 4: Inanspruchnahme bestehender Beratungsangebote im Kollegium sowie
- Item 5: grundlegende Offenheit gegenüber Unterrichtsbesuchen.

Nach Auswertung der einzelnen Variablen ist die Beratungskultur an den beruflichen Schulen Berlins immer noch keine Selbstverständlichkeit. Wenngleich die Mehrheit der Schulleitungen ihren Kollegien in vielen Einzelpunkten Offenheit gegenüber Beratung bescheinigen, existieren nur vier Schulen (18 %), die alle Kriterien einer intakten Beratungskultur erfüllen (Abb. 2). Die Tatsache, dass insbesondere die Bereitschaft zu Unterrichtsbesuchen ein schwieriges Thema darstellt, ist im Grunde keine grundlegend neue Erkenntnis. Nach Mühlhausen (1991, 205) verunsichern Unterrichtsbesuche in besonderer Weise, da sie das berufliche Selbstverständnis in Frage stellen. So werden Hospitationen von

Lehrkräften in einer Befragung aus dem Jahre 1990 als ebenso „bedeutsam“ wie „potentiell furchtbar“ (Mühlhausen 1991, 201) eingeschätzt. Dies legt den Schluss nahe, dass Beratung in Form von Fachberatung oder Fortbildung bei Lehrkräften eher auf Zustimmung stößt als stärker reflexiv angelegte Formen der Beratung wie beispielsweise Supervision oder Pädagogische Fallberatung.

Unterrichtsbesuche stellen eine sehr spezielle und intime Form der Beratung dar, die besondere Bereitschaft der beteiligten Personen und eine angemessene Beratungsatmosphäre voraussetzt (vgl. Mühlhausen 1991, 209). Die Bereitschaft zur Öffnung des Unterrichts und damit der Offenlegung individueller Schwächen ist für kollegiale Gruppenberatungsprozesse häufig von großer Bedeutung. Gleichzeitig existieren andere Beratungsformen in denen der eigene Unterricht keine oder nur eine marginale Rolle spielt. Lässt man das Item 5 im Index Beratungskultur außeracht, weisen immerhin acht berufliche Schulen (36 %) eine Beratungskultur im Kollegium auf. Dabei handelt es sich um sechs Oberstufenzentren, eine Berufsschule mit sonderpädagogischen Aufgaben und eine kombinierte berufliche Schule.

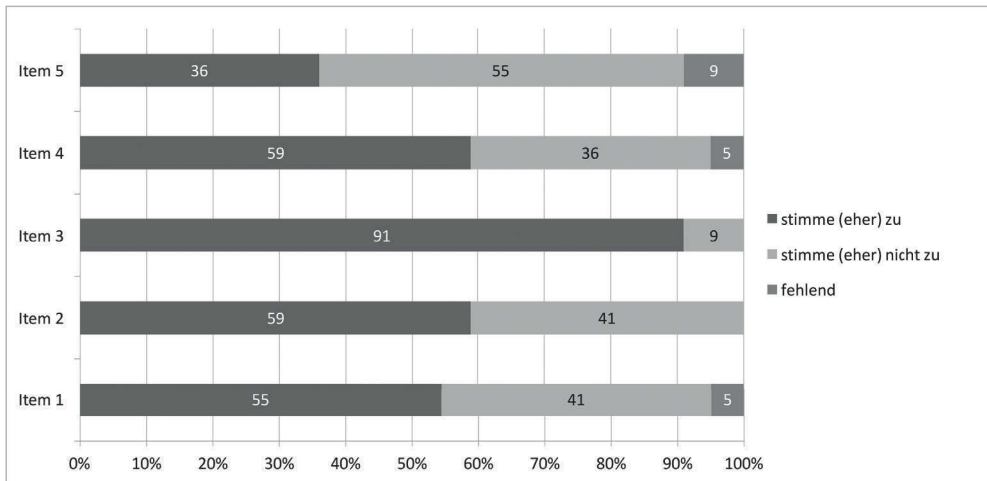


Abb. 6: Beratungskultur (Nina Bröcher)

Beratungskultur in beruflichen Schulen ist diesen Ergebnissen nach kein Standard. Angesichts der den Lehrkräften häufig unterstellten „Beratungsabstinenz“ (Denner 2000, 81) verwundert das Ergebnis nicht, wenngleich eine empirische Untersuchung dieses bisher nur theoretisch behandelten Phänomens bislang noch aussteht.

2.5 Strukturelle Rahmenbedingungen für die Beratung von Lehrkräften

Zur Inanspruchnahme von Beratung bedarf es nicht allein einer entsprechenden Bereitschaft, sondern auch geeigneter struktureller Rahmenbedingungen. Dazu zählen hinreichende Finanzmittel der Schule, ein adäquates Beratungsangebot von Seiten der Lehrkräftebildung und von anderen Akteuren, ausreichende zeitliche Ressourcen sowie genügend räumliche Kapazitäten.

Bis auf die räumlichen Ressourcen werden die Rahmenbedingungen für erfolgreiche Beratungen eher kritisch eingeschätzt. Über 90 Prozent der Schulleitungen

befanden die eigenen Finanzmittel, um den Lehrkräften ausreichend Beratungsangebote zur Verfügung zu stellen, als nicht ausreichend. Auch adäquate Beratungsangebote von Seiten der Lehrerfortbildung sowie anderen Akteuren für die Belange der Lehrkräfte sieht die Mehrheit (67%) der Schulleitungen als (eher) nicht gegeben an. Die zeitlichen Ressourcen der Lehrkräfte für die Inanspruchnahme von Beratungsangeboten werden von 77 Prozent als ungenügend eingeschätzt.

Es gibt demnach in fast jeglicher Hinsicht Verbesserungspotential, um förderliche Rahmenbedingungen für eine professionelle Beratung der Lehrkräfte zu gewährleisten.

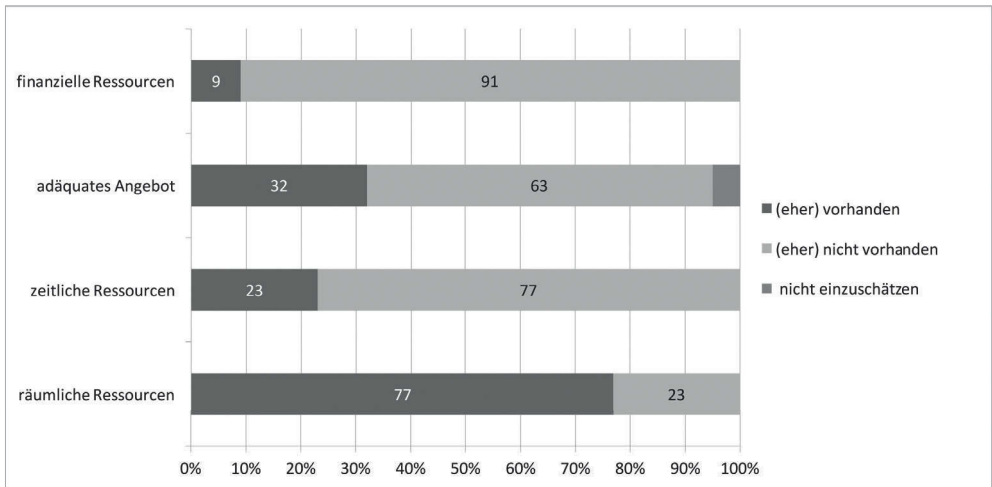


Abb. 7: Strukturelle Rahmenbedingungen für Beratung von Lehrkräften (Nina Bröcher)

3 Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Die Schulleitung gilt als entscheidender Einflussfaktor schulischer Dynamiken. Das betrifft auch die schulischen Beratungsprozesse. In jeder Schule existieren neben festgeschriebenen expliziten (z. B. Schulordnung) und formellen (Funktionsstellen) Regeln auch implizite (z. B. Einstellungen, Haltungen) und informelle (Lehrpersonen mit starkem Rückhalt, Außenseiter etc.) Strukturen, die Einfluss darauf haben, wie Schule funktioniert und funktionieren soll. Diese informelle Schulstruktur nimmt Einfluss auf alle Handlungen der Lehrkräfte, stellt ihren Kontext dar und definiert den ihnen zur Verfügung stehenden Handlungsspielraum (vgl. Schlegel 1994, 89). Ausgehend von diesem Sachverhalt, ist der Fragebogen auch als ein Instrument zur Identifikation allgemeiner Grundhaltungen der Schulleitungen im Hinblick auf die Beratung von Lehrkräften anzusehen. Demnach betrachten Schulleitungen Beratung als wichtiges Instrument der Personal- und Organisationsentwicklung vor allem in den Bereichen Teamentwicklung, kollegiale Gruppenberatung und Einzelberatung zu individuellen Problemstellungen.

Offen bleibt, warum Beratung als Entwicklungsvorhaben oder organisatorische Schwerpunktsetzung in den Schulprogrammen kaum Erwähnung findet. Bereits 2001 stellten Grewe/Binder (2001) fest, dass nach einer Erhebung in Niedersachsen lediglich ein Drittel der Schulen ein Beratungskonzept im Rahmen des Schul-

profils aufwiesen, welches festlegte, wer in welchen Fällen berät. In Berlin ist im Jahr 2015 ein ähnliches Bild zu verzeichnen. Damit ist die Institutionalisierung von Beratung als Unterstützungssystem der Schule nach wie vor als defizitär zu werten.

Beratung ist ein selbstverständlicher und integrierter Bestandteil des erzieherischen und unterrichtlichen Handelns von Schule. Gerade aus diesem Grund erscheint die Entwicklung eines Beratungskonzeptes als Teil des Schulprogramms sinnvoll und wichtig. Beratung sollte keine alleinige Aufgabe von Einzelnen sein, sondern als Teil der Schulkultur das Handeln und Interagieren aller Systemmitglieder beeinflussen (vgl. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 1996, 28 ff.).

Der hohe Beratungsbedarf an kollegialer Gruppenberatung steht der geringen Existenz einer eigenständig durch Lehrkräfte geleiteten Gruppenberatung gegenüber. Dieser wird in den befragten Schulen weder durch die Angebote der Beratungslehrkräfte und Sozialpädagoginnen/Sozialpädagogen noch durch externe Anbieter im notwendigen Umfang befriedigt. Die Befragungsergebnisse geben Hinweise darauf, dass mangelnde monetäre und zeitliche Ressourcen sowie eine inadäquate Angebotsstruktur potentielle Gründe darstellen. Ergänzend wäre zu untersuchen, welche schulexternen Angebote in diesem Bereich existieren und inwieweit diese schulspezifisch ausgerichtet sind. Möglicherweise bedarf es der Überarbeitung und Entwicklung entsprechender Konzepte der Lehrerfortbildung und schulexterner Beratungsanbieter hinsichtlich schulspezifischer Themen. Schulen benötigen auch ausreichende Finanzmittel, die es ihnen erlauben, entsprechende Angebote – insbesondere unabhängige, schulexterne Angebote – nach ihrem spezifischen Bedarf einzukaufen.

Der Fragenkomplex zur Beratungskultur an den befragten berufsbildenden Schulen zeigt, dass mehr als die Hälfte der Lehrkräfte der Selbstreflexion und Selbstevaluation des eigenen Unterrichts zwar offen gegenüberstehen, Unterrichtsbesuche und damit das Offenlegen der eigenen Unterrichtspraxis gegenüber Außenstehenden, zumindest nach Ansicht der Schulleitungen, aber abgelehnt werden. Da kollegiale Gruppenberatungsprozesse auf den konkreten Problemen und Anlässen der individuellen Unterrichtspraxis aufbauen, mag dies ebenfalls ein potentieller Grund für deren geringe Ausprägung an den Schulen sein. Nach Martin (2007, 215 f.) fehlt vielen Lehrkräften ein Professionsbewusstsein dafür, dass Supervision berufliche Unterstützung anbietet. Insofern ist es sinnvoll, einen genaueren Blick auf das jeweilige subjektive Beratungskonzept von Lehrkräften zu werfen – auf ihre persönlichen Einstellungen, Erwartungen und Bedenken hinsichtlich individueller und kollegialer Beratungsprozesse.

Für die Herausbildung eines kollektiven Professionsbewusstseins im Sinne schulischer Beratungskultur und die Etablierung kollegialer Beratungsstrukturen kommt auch der Teamentwicklung eine entscheidende Bedeutung zu (vgl. Mäder 2006, 529). So ist beispielsweise die Bereitschaft zur Kooperation im Kollegium nach Allert (1998, 20) als eine Minimalbedingung für die Realisierung von Supervisionsprozessen zu werten. Jedoch gilt sie als ebenso wichtiges wie schwieriges Aktionsfeld (vgl. Reh 2008, 166). Nicht ohne Grund stellt die Teamentwicklung in dieser Befragung den Bereich mit dem höchsten Beratungsbedarf dar. Bezüglich der Beratungen zur Teamentwicklung durch externe und semi-externe Akteure ist nur eine verhältnismäßig geringe Aktivität in den Schulen zu verzeichnen.

Wodurch diese hohe Differenz zwischen Bedarf und Umsetzung zustande kommt, bleibt zu klären.

Auch schulintern wird der Beratungsbedarf bezüglich Teamentwicklung, kollegialer Gruppenberatung und Einzelberatung durch Beratungslehrkräfte und Sozialpädagoginnen/Sozialpädagogen nur unzureichend abgedeckt. Beide Akteure werden zudem von den Schulleitungen als wenig geeignet für diese Beratungsformen eingeschätzt. Stattdessen werden verstärkt freiberufliche Beraterinnen und Berater sowie Lehrkräfte und Schulleiterinnen/Schulleiter anderer Schulen zu Rate gezogen. Nach Brüsemeister (2004, 141) ist dies die logische Folge neuer schulischer Governance-Modelle, die der Einzelschule eine relative Autonomie gewähren. Die Zuständigkeit für Beratung im Kollegium ist jedoch weder grundsätzlich noch langfristig an externe Fachleute zu delegieren. Eine organisatorische Trennung von zusammengehörigen pädagogischen Funktionen wie Unterrichten und Beraten/Innovieren widerspricht den eigenen Zielsetzungen von Schule und Unterricht und schwächt deren „Selbstheilungskräfte“ (vgl. Böttcher 1995, 100). Es bedarf somit zunächst einer ausgeprägten Beratungskultur innerhalb des Kollegiums, um eigene Beratungsbedarfe zu erkennen und auf diese – auch mit Hilfe externer Beratung – reagieren zu können. Nur wenn Beratungsangebote von der Lehrerschaft auf breiter Basis akzeptiert und angenommen werden, kann Beratung als Instrument der Personal- und Organisationsentwicklung funktionieren. Die Entwicklung von Beratungskompetenzen ist dazu sowohl in der Lehrerbildung als auch in der Fortbildung strukturell zu verankern und ihre Funktion ist durch Schule und Politik zu verdeutlichen.

4 Literatur

- Allert, T. (1998): Braucht jede Profession eine Supervision? Soziologische Anmerkungen zum Supervisionsbedarf und zum Autonomieanspruch von Professionen. In: Berker, P./ Buer, F. (Hrsg.): Praxisnahe Supervisionsforschung. Felder – Designs – Ergebnisse. Münster, 16 – 45
- Arens, F./ Gerke, M. (2014): Kollegiale Beratung und Supervision als Beitrag zur Lehrergesundheits. In: Die berufsbildende Schule, 66, H. 1, 8 – 13.
- Beck, P. (2000): Beratung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Studien und Berichte. Bern
- Bessoth, R. (1992): Situation der Unterrichtsberatung. In: Pädagogische Führung, 3, H. 1, 12 – 14
- Böttcher, W. (1995): Beratung in der Schule. Zur Entwicklung der Fähigkeit, einander Beratung zu geben und Beratung zu nehmen. In: Buchen, H./ Horster, L./ Rolf, H.-G. (Hrsg.): Schulleitung und Schulentwicklung. Ein Reader. Stuttgart, 91 – 101
- Brüsemeister, T. (2004): Zum steigenden Beratungsbedarf im Schulsystem. In: Schützeichel, R./ Brüsemeister, T. (Hrsg.): Die beratene Gesellschaft. Zur gesellschaftlichen Bedeutung von Beratung. 1. Aufl. Wiesbaden, 141 – 159
- Denner, L. (2000): Gruppenberatung für Lehrer und Lehrerinnen. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung schulinterner Supervision und Fallbesprechung. Pädag. Hochsch., Diss. Ludwigsburg, 2000. 1. Aufl. Forschung. Bad Heilbrunn/Obb.

- Grewe, N./ Binder, A. (2001): Befragung zur Tätigkeit von Beratungslehrerinnen und Beratungslehrern in Niedersachsen. In: Beiträge zur Theorie und Praxis der Beratung in der Schule, H. 6, 5–13
- Klein, G. (1997): Schulen brauchen Beratung. Kollegiumsorientierte Innovationsberatung als Beitrag zur Schulentwicklung : Grundlagen, Ansätze, Perspektiven. 1. Aufl. Marquartstein
- Knauf, H./ Goecke, M./ Rauh, M. (2010): Schulen werden beraten. Empirische Befunde zur Bedeutung externer Beratung in Schulen. In: Göhlich, M. (Hrsg.): Organisation und Beratung. Beiträge der AG Organisationspädagogik. 1. Aufl. Wiesbaden, 167–177
- Kultusministerkonferenz (2014): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 12.06.2014
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (1996): Fachgutachten Beratung in der Schule und im Schulsystem. Ergebnisse einer Überprüfung und Anregungen zur weiteren Entwicklung. 2. Aufl. Curriculumentwicklung NRW. Bönen
- Lindemann, H.-J. (2010): Lehrerfortbildung der berufsbildenden Schulen in Berlin. In: BAG-Report, H. 1, 30–34
- Mäder, K. (2006): Beratung und Schulentwicklung an der pädagogischen Hochschule Zürich. In: Erziehung und Unterricht, 5–6, 225–533
- Martin, E. (2007): Supervision für Lehrerinnen und Lehrer. In: PÄD-Forum, 35, H. 4, 215–219
- Mühlhausen, U. (1991): Gegenseitige Hospitation im Unterricht. Ein (un-) heimlicher Fortbildungswunsch von Lehrerinnen und Lehrern. In: Die Deutsche Schule, 83, 199–216
- Reh, S. (2008): „Reflexivität der Organisation“ und Bekenntnis. Perspektiven der Lehrerverbündung. In: Helsper, W. et al. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule. Wiesbaden, 163–183
- Schlegel, H. (1994): Beratung von Lehrern. In: Schulverwaltung BY, 17, H. 1, 88–92
- Senatsverwaltung für Bildung, J. u. W. (2011): Bildung für Berlin. Berufliche Bildung in Berlin. Schuljahr 2011/2012. Berlin
- Senatsverwaltung für Bildung, J. u. W. (2013): Handlungsrahmen für den Schulpsychologischen Dienst Berlin. Berlin